ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۹۶). دانشگاه ایرانی و مناقشه هویتی- کارکردی: در جستجوی الگوی گم‌شده. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*،۷ (۱)، ۴۳-۲۷.
DOI: 10.22067/fedu.v7i1.65181

دانشگاه ایرانی و مناقشه هویتی- کارکردی: در جستجوی الگوی گم‌شده

غلامرضا ذاکر صالحی[۱]

تاریخ دریافت : ۹۶/۳/۲۷ تاریخ پذیرش: ۹۶/۵/۲۸

چکیده
هدف اصلی این مقاله، بازنمایی مناقشه‌ای هشتادساله پیرامون دانشگاه ایرانی است که نگارنده ریشه‌های آن را در ضعف هویتی می‌داند. ضعف‌هایی که در دو قلمرو تداوم و تمایز خود را نشان می‌دهند و سپس منجر به فقدان پیگیری یک الگوی مشخص می‌شوند. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش اسنادی- تحلیلی جهت معرفی چهار الگوی شناخته شده آموزش عالی یعنی الگوهای ناپلئونی، هومبولتی،آکسبریجی و الگوی بازار(سبک دو) بهره گرفته شد. نتایج به دست آمده نشان داد در کشور ما در عین اقتباس عناصری از هر چهار الگوی یادشده، هیچ‌یک از آن‌ها به طور کامل تحقق نیافته است. این فقدان الگو ریشه در ضعف مؤلفه‌های هویت‌ساز، هم‌چنین کم توجهی به تدوین فلسفه آموزش عالی دارد.

واژه‌های کلیدی: دانشگاه ایرانی، آموزش عالی، هویت و کارکرد دانشگاه، فلسفه آموزش عالی

[۱] . دانشیار موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، Rsalehi514@gmail.com

مقدمه

هویت محصول ویژگی‌ها، مطلوبیت‌ها و کارکردهای معین هر کنشگر فردی یا اجتماعی است. از دیدگاه ویلیام جیمز هویت مفهومی است که فرد از خود به عنوان یک شخص دارد و این مفهوم ناشی از تجربه «تداوم» و «تمایز» است (Mohseni,1997). معضل بی‌هویتی زمانی آشکار می‌شود که خودانگاره خود از خودانگاره جامعه جدا شود. بنابراین، درباره دانشگاه به عنوان یک موجود و ارگانیزم اجتماعی نیز چنین باید تصور کرد که زمانی که ادراک دانشگاه از خود با ادراک جامعه از دانشگاه در تعارض قرار گیرد، هویت دانشگاه متزلزل خواهد بود، اما اگر این دو باهم هماهنگ باشند یک هویت پایدار شکل می گیرد. در این تعبیر، انتظارات جامعه از دانشگاه نیز در ساختار هویت آن تأثیر و دخالت دارد. لذا، چنانچه دانشگاه با انتظارات متعارض و ناهمگون مواجه شود، به دنبال آن ظهور اشکالی از بحران هویت دور از انتظار نیست. درکشورهای آنگلوساکسون و ژاپن، مراجع هویت‌ساز دانشگاه در دو بخش سنتی و مدرن با یکدیگر همسو شدند. در انگلستان بخش آموزش کلیسای جامع به دانشگاه آکسفورد و کمبریج تبدیل شد و دانشگاه مدرن از درون سنت یکپارچه مسیحی سر برآورد و بارور شد. لین درحالی است که در کشور ما مدارس و حوزه‌های علمیه قدیم به حیات خود استمرار دادند و در کنار آنها نهادهای آموزشی مدرن شکل گرفتند و به جامعه سنتی الصاق شدند. ازاین رو، پدیدار شدن هنجارها و نهادهای جدید آموزشی موجب دامن زدن به تعارض‌های دامنه‌دار بین این نهادها و بخش‌های سنتی جامعه شد. نمونه آن آتش زدن مدارس رشدیه و مجروح کردن مکرر بنیان‌گذار مدارس نوین ایران میرزا حسن تبریزی در دوره قاجاریه است.(Keshavarzi, 2006, p. 211)

دانشگاه ایرانی تداوم تاریخی حوزه‌های علمی هزارساله نیست بلکه نهادی نوپا و نهالی است نورسته که ارمغان مدرنیته است. سابقه هشتادساله دانشگاه تهران با پیشینه نهصد سال تجربه دانشگاه اروپایی قابل مقایسه نیست. حال اگر به تعریف ویلیام جیمز برگردیم یک عنصر هویت که تداوم است در این نهاد ایرانی ضعیف است. عنصر دوم از دیدگاه جیمز تمایز است. به این معنا که خود در طی زمان یکسان باقی می‌ماند و درعین‌حال از دیگران متمایز است. در مورد نهاد دانشگاه این تمایز را در هنجارهای علم باید جستجوکرد. هنجارهایی که رابرت مرتون آنها را الزامات نهادی علم می‌نامد و شامل عام‌گرایی، اشتراک گرایی، بی طرفی عاطفی و شک سازمان‌یافته می‌باشد. افراد دیگری مانند پرپک[1] این هنجارها را به سی‌وچهار مورد گسترش داده اند (Marjaee,2016). در راس این هنجارها، آزادی علمی قرار دارد. این عنصر می تواند وجه ممیزه دانشگاه و جداکننده آن از سایر هویت‌ها باشد؛ زیرا تولید علم ممکن است در خارج از نهاد دانشگاه

1-Perpek

نیز رخ دهد. درحالی‌که آزادی علمی گوهری ناب و گران‌بهاست که کانون اصلی آن دانشگاه است. دانشگاه خرد بیرونی جامعه و صادرکننده ارزش‌ها و هنجارهای عام عقلانی است. دانشگاه[1] معادل واژه کائنات و خود یک جهان کوچک است. جهانی که دارای استقلال و خودمختاری ذاتی است. دانشگاه، خود منبع هویت و الهام بخش جوانان و کانون پرورش فضائل اخلاقی است. عمق و فراگیری این ویژگی و وجه ممیزه است که رکن دوم هویت دانشگاه را پایه‌ریزی می‌کند.آزادی علمی و خودمختاری تمایز بخش دانشگاه از نهادهای رقیب است. متاسفانه این رکن نیز در دانشگاه ایرانی لرزان و شکننده است (Zakersalehi,2012). دانشگاهی که سهم آن از این دو مؤلفه هویت‌ساز، اندک باشد در مرحله شکل‌گیری هویت با چالش و تزلزل همزاد است و نمی‌تواند در قالب یک الگوی علمی- مدیریتی معین قد علم کند. چنین نهادی دستخوش تند باد سلیقه‌ها و مدهای صاحبان قدرت و اختیار است.

الگو با هویت مرتبط و همبسته است. الگو عبارت است از نمونه عینی و مشهود یک فکر و عمل که برای رسیدن به کمال از سوی دیگران پیروی می‌شود. الگو در واقع تولید هر چیزی است که با تکرار سرشته باشد. پس الگو تاریخ‌مند است. پدیده‌ای که تاریخ روشن و مستمر ندارد و یک تجربه کوتاه و مقطعی باشد نمی‌تواند به شیوه موفقی در کسوت الگو ظاهر شود. الگو با استمرار تاریخی و یکپارچگی مفهومی و تجربی سرشته و همزاد است. چنانکه هویت نیز این ویژگی را داراست (Mohseni,1997).

اکنون مسئله ما این است که دانشگاه ایرانی بدلیل ضعف عناصر هویت‌ساز درون‌زا، همه انواع الگوهای رایج دانشگاهی را به عاریت گرفته و از هریک ایده‌ای ناقص برگرفته است. این «چند الگویی» را نمی‌توان داشتن الگو تلقی کرد؛ زیرا از درون انتخابی هوشمندانه حاصل نشده است. در اینجا چند الگویی به مثابه بی الگویی است. البته نمی‌توان انکار کرد که این اقتباس‌ها دستاوردهای مثبتی نیز برای توسعه آموزش عالی در ایران داشته است.

این موضوع منحصر به آموزش عالی نیست بلکه سایر شئون مدرن مانند نظام حقوقی و صنعت و ارتش نیز از کشورهای بزرگ اروپایی به عاریت گرفته شده‌اند. اکنون سخن از تناسب و ارتباط[2] این دستاوردها با نیازهای واقعی جامعه و اقتصاد و فرهنگ ایرانی است و می‌بایست چیزی را که در عمل شکل‌گرفته دوباره پیکرتراشی، بازسازی و اصلاح نمود. هدف اصلی نوشتار، نخست بازشناسی الگوهای مختلف دانشگاهی و سپس تبیین وضعیت الگوی موجود دانشگاه ایرانی می‌باشد.

1. Univers
2. Relevance

الگوهای مختلف دانشگاهی جهان

الگوهای دانشگاهی معرف نقش‌ها و وظایف دانشگاه در سطح کلان و در ارتباط با جامعه و محیط پیرامون آن می‌باشند و هریک شکل ویژه‌ای از گره خوردن این نهاد علمی با نیازهای فرهنگی و اجتماعی جامعه را بازتاب می‌دهد. چهار الگوی شناخته‌شده در این زمینه عبارتند از: الگوی ناپلئونی[1]، الگوی همبولتی[2]، الگوی آکسبریجی[3] و الگوی مبتنی بر بازار[4]. هریک از این الگوها ریشه در هویتی متمایز در پهنه‌ای خاص از جغرافیای مغرب زمین دارد. سه الگوی نخست را به عنوان دانشگاه سنتی یا نخبه گرا یا دانشگاه هسته‌ای می‌شناسیم. در دانشگاه سنتی که اسکات از آن به دانشگاه سبک یک[5] یاد می‌کند، علوم تجربی بیطرف نقش کلیدی را به عهده دارد و رشد و نمو علمی نسبت به آموزش عمومی اولویت دارد. همچنین بهبود عملکرد پژوهشی از جذب دانشجو مهمتر شمرده می‌شود. محافظه‌کاری دانشگاهی و ناسازگاری با روندهای دموکراتیک در آموزش عالی مشهود است و در نهایت یک گروه متخصص، قدرت فرهنگی دانشگاه را در اختیار دارند (1Scott,2000, p. 190). اسکات در ترسیم خود به مفهوم دانشگاه نخبه‌گرا نزدیک شده است. دانشگاهی که نقش خود را در پرورش رهبران ملی آینده جستجو می‌کند. در چنین دانشگاهی، نظریه‌پردازی محض و دانش برای دانش بسیار مورد توجه بوده و روشنفکری به عنوان یک ارزش اساسی مطرح است. معمولاً طبقات خاص وارد دانشگاه می‌شوند و ورود به دانشگاه یک امتیاز تلقی می‌شود نه یک حق عمومی. از طرفی دانشگاه مرکز پژوهش و کانون توسعه علوم و فنون است (Mardiha,2002).

شوارتزمن[6] ویژگی‌های دانشگاه سنتی را چنین برشمرده است: «حاکمیت دیوانسالاری تا سال ۱۹۶۰ میلادی، متکی بودن به مجموعه‌ای از اصول بنام اصول دانشگاهی[7] مانند اصول مربوط به صلاحیت‌ها و مراتب دانشگاهی، یگانه مرجع برای معارف جدید بودن، استفاده از بودجه‌های عمومی، مرجع اصلی برای تربیت متخصص بودن و عدم قابلیت انعطاف نسبت به تقاضای بازار.» (Ramazani,2002, p. 40). در دانشگاه سنتی فرایندهای علمی و عرضه دانش بر تقاضای اجتماعی اولویت دارد. دانشگاه بیشتر دولتی، بسته و غیرقابل انعطاف بوده و سنت‌های محافظه کارانه دانشگاهی بر آن حاکم است. سه الگوی نخست ناپلئونی، هومبولتی و آکسبریجی در قلمرو دانشگاه سنتی جای داشته و متعلق به مدرنیته متقدم می‌باشند.

1. Napeloni Model
2. Humboldtian Model
3. Oxbridge Model
4. Market Model
5. Mode 1 University
6. Schwartzman
7. Academic Principles

۱) الگوی ناپلئونی

این الگو یکی از کهن‌ترین نمونه‌های استفاده دولت از دانشگاه در راه نوسازی جامعه است. در فرانسه، دولت با اعمال نظارتی دقیق بر امور مالی و انتصاب مقامات دانشگاه و نیز کاربرد شیوه‌های قانونی به منظور حصول اطمینان از توزیع عادلانه منابع ملی در سراسر کشور به این مهم دست یافت. دانشگاه «ناپلئونی» در شکل کلاسیک خود، در تأکید بر هویت یگانه ملی که پایه‌های آن بر اصول برابری و شایسته‌سالاری قرار دارد و خود این اصول را، مدیریت قدرتمند کشور، تعریف و پشتیبانی می‌کند، اهرم نیرومندی به شمار می‌رود. این الگو علاوه بر فرانسه در کشورهایی چون اسپانیا و ایتالیا به کار گرفته شد و در آرژانتین و بسیاری از کشورهای فرانسه زبان و آفریقا نیز دیده می‌شود (Neave,2001). شکل‌گیری این الگو در عرصه سیاسی مرهون تبدیل تدریجی مسیحیت گرایی به ملی‌گرایی و تاسیس دولت – ملت ها در فرانسه آن روزگار است. از نظر فکری نیز حاکمیت تدریجی عینیت‌گرایی، راسیونالیسم[1] و نگرش علمی در فضای اروپا به پایه‌ریزی این نهاد کمک کرد.

ریدینگز[2] در اثر خود این الگو را «دانشگاه خِرَد[3]» نامیده و ریشه آن را در اندیشه‌های کانت جست‌وجو کرده است. کانت دانشگاه را به‌گونه‌ای به تصویر کشید که راهبر و گرداننده آن عقل باشد. در دید او خرد چیزی است که برای دانشگاه (در معنای مدرن نه قرون وسطایی) جهان‌شمولی را به ارمغان می‌آورد. کانت با ارائه یک اصل جهانی وحدت‌بخش به نام خرد، در نوین‌سازی دانشگاه پیش‌قدم شد. به زعم او، عقل بین رشته‌ها رابطه یا نسبتی را برقرار می‌کند و خود عقل نیز رشته خاص خویش (فلسفه) را دارد. او معتقد است که یکی از کارکردهای دانشگاه تربیت تکنسین‌ها یا افراد کاردان برای دولت است (Mortazvi ,1998, p. 384). بدین ترتیب، کارکرد اصلی دانشگاه خرد با الگوی ناپلئونی، هویت بخشی به دولت- ملت و کمک به نوسازی جامعه از طریق «آموزش» است.

تلاش‌های ناپلئون بناپارت (۱۸۱۵-۱۸۰۴) در مدتی که رهبری مقتدرانه فرانسه را بر عهده داشت از نظر اداری و سیاسی بنیان‌های الگویی را سامان داد که اکنون به نام او شناخته می‌شود. او دانشگاه را به دولت وابسته کرد و آن را در خدمت دیوان‌سالاری اداری و نظامی‌گری خود قرار داد. سه کارکرد مهم دانشگاه در الگوی ناپلئونی عبارتند از:

۱. تربیت لشکر اداری برای دیوان‌سالاری دولتی و صنعت نظامی (نیروی کار یقه سفید)
۲. تمهید تدارکات علمی و فنی و مدیریتی برای پیاده‌سازی الگوی کلاسیک و نئوکلاسیک توسعه
۳. تولید و مبادله دانش فنی و ابزاری و خدمات تخصصی از طریق آموزش (Zakersalehi,2004).

---
1 -Rationalism
2 -Readings,Bill
3 -Reason

ناگفته نماند که آموزش عالی در ایران از زمان تاسیس دانشگاه تهران در سال۱۳۱۳ بر مبنای الگوی فرانسوی (دانشسرای عالی بوزار) بوده است؛ یعنی نهادی بوروکراتیک با ساختاری سلسله مراتبی و تکیه بر آموزش. سپس، در دوره ریاست پروفسور رضا در دانشگاه تهران، تغییراتی ایجاد شد. او کرسی استادی را به رتبه‌های متنوع تبدیل کرد و ترم تحصیلی و دپارتمان را راه‌اندازی نمود. البته ساختار اداری دانشگاه ایرانی کماکان ناپلئونی و فرانسوی و وابسته به دولت و تمرکزگراست.

۲) الگوی هومبولتی

این الگو در دانشگاه‌های آلمان پیاده شد و برخلاف الگوی نخست که مبتنی بر آموزش بود، بر پژوهش و آزادی علمی تاکید داشت. در سال ۱۶۹۴ دانشگاه هاله[1] برای آموزش مقامات آلمانی و بوروکرات‌ها بر اساس الگوی دانشگاه پاریس تاسیس شد. در این مقطع زمانی، هنوز الگوی ناپلئونی در دانشگاه‌های اروپا حاکم بود. ظهور ایده‌آلیسم آلمانی که معتقد بود انسان خودمختار و کنشگر است، سرآغاز تحول شد. بر این اساس، دانشگاه آلمانی به مثابه محلی برای جستجوی حقیقت، زندگی کردن با ایده‌ها، تنهایی و آزادی مطرح شد. از دیگر سو، دانشگاه به مثابه نهادی مسئول برای مقابله با نیهیلیسم و زوال تمدن و انتقال میراث فرهنگی و هنری عرصه‌های جدیدی را می‌بایست تجربه می‌کرد. بدین ترتیب، دانشگاه برلین در سال ۱۸۱۰ میلادی تاسیس شد. این مرکز برخلاف روند گذشته نه در خدمت دین و نه در خدمت دولت بود. بعدها دانشگاه گوتینگن امریکا در سال ۱۸۶۰ میلادی مطابق الگوی برلین تأسیس شد. از ویژگی‌های این الگو استقلال دانشگاهی، آزادی علمی و رهبری تحولات فرهنگی از طریق دانشگاه می‌باشد. از دیگر خصیصه‌های آن، پژوهش بدون ممیزی بی‌هراس از نتایج تحقیق و مرجعیت بیرونی است. در دانشگاه برلین، اجازه تدریس فقط به استادان برجسته و محقق داده می‌شد و به تدریج رشته هایی چون نجوم، شیمی، گیاه‌شناسی، زمین‌شناسی، ریاضی، فیزیک، علوم سیاسی و تاریخ و هنر در کنار الهیات و حقوق و طب قرار گرفتند (Mesbahian,2009,p.135).

از دیدگاه فن ویلهلم هومبولت،[2] وزیر وقت آموزش آلمان و پایه گذار این الگو دو خطر عمده دانشگاه‌ها را تهدید می‌کرد: انتقال دانش به ارث رسیده و سود رساندن به صاحبان سیاست و حرف. به عقیده او، غایت دانشگاه، برکشیدن حقیقت است و دانشگاه به مثابه حریمی برای این فرآیند با مفهوم تهذیب[3] یا تعلیم آمیخته است (Mesbahian, 2009, p. 135). در الگوی هومبولتی، فلسفه عامل وحدت‌بخش رشته های دانشگاهی است. هدف عمده دانشگاه نیز پیشبرد مرزهای دانش می‌باشد. در این الگو، دانشگاه پژوهشی ظهور

1 -Halle
2-Von Humboldt
3 -Bildung

یافت و تدریس یافته‌های حاصل از پژوهش رواج یافت. در الگوی هومبولتی تعلیم دانش یک فرآیند است نه محصول. ازاین‌رو کماکان جنبه‌های فرهنگی تعلیم و تربیت مهم شمرده می‌شوند. این الگو که از نام ویلهلم فن هومبولت، اصلاح طلب رادیکال نظام آموزش عالی پروس در آغاز سده نوزده گرفته شده است، به عنوان منشأ «دانشگاه‌های پژوهشی» امروز که به «پیشبرد مرزهای دانش» متعهد هستند، تلقی می‌شود. هومبولت برای آزادی مقامات ارشد دانشگاهی در دنبال کردن پژوهش‌های علمی، بدون دخالت دولت، اهمیت ویژه‌ای قائل بود و مهم‌تر آنکه استدلال می‌کرد دولت خود باید آزادی تعلیم و تعلم را تضمین کند. مهم‌تر از همه، این برداشت از هومبولت بود که دانشگاه وظیفه دارد هم آموزش و هم پژوهش را رهبری کند (Neave,2001:21).

در آلمان قرن نوزدهم، اندیشمندان و فیلسوفان متعددی از جمله کانت، شیلر، گوته، شلینگ یانگ، آرمز و نیچه به مسئله آموزش توجه کردند. در خصوص مسئله دانشگاه نیز دیدگاههای یوهانگ گوتلوب فیشته (فیلسوف آلمانی)، فریدریش شلایر ماخر (متأله آلمانی)، و ویلهلم فون هومبولت بیش از همه قابل ملاحظه اند. در تحولی که با نام این سه تن مزین شده است، بدون شک ضربه انقلاب کبیر فرانسه و اصلاحات ناپلئونی در زمینه آموزش آثار فراوانی داشته است. آنچه بعدها دانشگاه هومبولتی یا دانشگاه آلمانی شکل گرفت راهی بود متفاوت که ریشه اش در فرآیند تکوین دولت ملی یا دولت- ملت بود و از بطن آنچه که گهگاه با عنوان دولت فرهنگی مراد می‌شد، پدید آمد. شالوده‌های نظری دانشگاه هومبولتی در ایده‌آلیسم آلمانی و نئوکلاسیک‌گرایی قرار داشت و با توجه به تحولات سیاسی متعاقب انقلاب کبیر فرانسه در اروپا و چارچوب ایدئولوژیک لیبرال محافظه کارانه خاص پروس در برابر رادیکال انقلابی فرانسه بیشتر توسط فیشته- شلایر ماخر و هومبولت نظریه‌پردازی شد و در سال ۱۸۰۹ به صورت دانشگاه برلین، اولین دانشگاه مدرن تحقق پیدا کرد. فیشته در آلمان به عنوان فیلسوفی ایده آلیست و ناسیونالیستی پر تب‌وتاب شهرت داشت. در سال ۱۸۰۶ هنگامی که آلمان از سپاه ناپلئون شکست خورد و پروس به اشغال ناپلئون درآمد، فیشته بیانیه‌ای «*خطاب به ملت آلمان در برلین*»[1] انتشار داد که دارای نقطه نظرهای عملی در مورد شأن و افتخار ملی از جمله پیشنهادهایی درباره ساماندهی مجدد مدارس آلمان براساس نظریه‌های پداگوژیکی، مبنی بر این که تمام کودکان باید آموزش ببینند و کارهای عملی کشاورزی و صنعتی باید آموزش داده شوند و دختران و پسران باید هم درس بخوانند، بود. به نظر فیشته، آموزش تنها انتقال معیارهای شناخت و دانش نیست بلکه برانگیختن حس کنجکاوی‌های فکری و عشق و همدردی نسبت به ابناء بشر را هم شامل می‌شود (Khajepour,2011). درنتیجه براساس دیدگاه‌های فیشته در ۱۸۰۷ برنامه‌ای تدوین شد و پس از آن برنامه‌ای

---

1 -Deduced Plan for a New Institution of Higher Learning to be Established in Berlin

که در ۱۸۰۸ هومبولت پیشنهاد داد، پذیرفته شد. شلایر ماخر نیز با ارائه تحلیلی اجتماعی از آموزش، مفهومی نو از آموزش را مطرح کرد. آموزش از نظر او تلاشی بود که نسل جوانتر را وارد چهار حوزه زندگی می کند: حوزه کلیسا، دولت، حیات اجتماعی و علم. اما آموزش تنها سازماندهی خود را در این چهار حوزه سامان نمی‌دهد، بلکه به توسعه آنها نیز همت می گمارد. هومبولت ایدئولوژیست و سیاستمدار بود و نقش زیادی در تأسیس دانشگاه برلین داشت. او در دستگاه آموزش پروس مقام مهمی داشت و با حمایت فردریک ویلهلم سوم، اصولی را در تأسیس این دانشگاه اختیار کرد که آن را به مدت بیش از یک قرن پیشتاز دانشگاه‌های دنیا کرد. در ۱۸۰۹ گزارشی با عنوان «*درباره روح و چارچوب سازمانی نهادهای فکری در برلین*» نوشت و شالوده‌های مفهومی دانشگاه مدرن را مشخص کرد که از آن پس نام او را یدک می کشد. هومبولت، شلایر ماخر و فیشته به لحاظ آموزشی اومانیست بودند و جزء موجی به حساب می‌آمدند که اومانیست‌های جدید نامیده می‌شدند. این گروه بر مطالعه دستاوردهای کلاسیک مانند زبان، ادبیات، فلسفه و تاریخ یونان و روم پای می فشردند. هدف آموزش در نظر آنان خدمت به جامعه یا دولت نبود، بلکه بالندگی فرد بود(Khajepour, 2011).

الگوی هومبولتی به مدت یکصدو پنجاه سال مورد تقلید واقع شد و البته در این مدت دستخوش تغییراتی نیز شد. مهم‌ترین اصولی که هسته نظری دانشگاه هومبولتی را تشکیل می‌داد، عبارتند از: استقلال و خودمختاری دانشگاه، وحدت تدریس و پژوهش، وحدت تمامی دانش، آموزش از مسیر دانش آکادمیک، زندگی محققانه در خلوت دانشگاه، برداشت یکپارچه از آموزش، پژوهش و دولت، و حمایت دولت از آزادی دانشگاه به منظور رفاه جامعه و شهروندان آن (Khajepour,2011)

در مقام نظریه، این دانشگاه که در درون سنت اروپایی ظهور و بروز یافته است، نمونه‌ای از الگوی کلی‌تری به نام «دانشگاه فرهنگ» تلقی می‌شود. این دانشگاه بر فرآیند فرهیختن یا پرورش منش (به قول آلمانی‌ها، بیلدونگ[1]) تأکید دارد. براساس این نظریه، عقل باید جایگزین باور و دولت جایگزین کلیسا شود. در عین حال یک نهاد میانجی نیز لازم است، نهادی که بتواند فرآیند فرهنگ و جایگزینی عقل به جای طبیعت را تحقق بخشد. شوماخر این نهاد میانجی را دانشگاه می‌داند. به نظر او، دانشگاه برای دولت شهروندان عاقل می‌پروراند و نه خادمان بهتر. نکته اصلی در پرورش منش، تعلیم دانش به عنوان یک فرآیند است نه محصول. دو شاخه این فرآیند در دانشگاه مدرن عبارتند از: تحقیق و تدریس. در دانشگاه، تحقیق و تدریس با هم ترکیب می‌شوند. به‌طوری‌که به زبان شلینگ، پرورشگاه علوم یعنی دانشگاه باید در عین حال «نهاد

1 -Bildung

فرهنگی عمومی» نیز باشد. دانشگاه فرهنگ که توسط هومبولت نهادینه شد، مشروعیت خود را از فرهنگ می‌گیرد که به معنای ترکیب کردن تحقیق و تدریس، فرآیند و محصول، تاریخ و عقل، زبان‌شناسی و نقد، تحقیق تاریخی و تجربه‌ی زیبایی‌شناسی و سرانجام فرد و نهاد است (Mortazavi,N,1998:389)

یاسپرس فیلسوف آلمانی نیز در سخنرانی‌ها و تألیفات خود به تحکیم دانشگاه هومبولتی کمک کرد. او معتقد است سه چیز در دانشگاه موردنیاز است: تعلیم حرفه‌ای، پرورش کلی انسان و تحقیق؛ زیرا دانشگاه همزمان مدرسه‌ای حرفه‌ای، مرکزی فرهنگی و نهادی پژوهشی است (Jaspers,K,2015). کانت نیز در جدال دانشکده‌ها محوریت خرد و فلسفه را پی‌جویی می‌کند. او براین باور است که دانشکده فلسفه که وظیفه‌اش فقط دفاع از دغدغه‌های علم است و حکومت را به طور مستقیم منتفع نمی‌سازد، فرودست خوانده شده است (Kant.I,1992:220). به عقیده او، دانشکده فلسفه می‌تواند چتر وحدت‌بخش همه دیسیپلین‌ها باشد. امتداد سنت هومبولتی را در اندیشه اسقف نیومن نیز می‌توان مشاهده کرد. هنری نیومن مراسم و مناسک دانشگاهی را بخشی از سرشت دانشگاه می‌داند و به سودمندی‌شان باور دارد. به نظر او، آنها زندگی خاصی را ارتقا می‌بخشند و ارتباطات بدنی دانش از فردی به فرد دیگر از طریق تبادل عمومی ایده‌ها ترویج می‌یابد (Newman,1910).

به نظر نیومن، دانشگاه مکانی است که در آنجا خِرَد می‌تواند با آسودگی بساط خود را بگسترد و نظرورزی کند و از یافتن بیطرفی در برخی فعالیت‌های مخالف و یافتن قوه داوری در دادگاه حقیقت، مطمئن باشد. آنجا مکانی است که پژوهش به جلو رانده می‌شود و کشفیات تأیید و تکمیل می‌شود. آنجا مکانی است که در آن آموزگاران دلایل شان را آنطور که می‌خواهند اثبات می‌کند، به‌تدریج حقیقت را به اذهان مستعد وارد می‌کنند و آن را با دلایل مبسوط، محکم و استوار می‌کنند (Newman, 1910). نماد این مکان مقدس از نظر او آتن است. جایی که در آن دپارتمانهای کاوش حقیقت به ظهور رسیده‌اند. نیومن بر این عقیده است که ما باید نزد معلمان حکمت بشتابیم تا حکمت بیاموزیم. ما باید به سرچشمه برویم و آب را از آنجا برداریم. بخش‌هایی از این الگوگیری میتواند توسط کتاب‌ها ممکن شود. اما کتاب‌ها هم خودشان در مجامع و گردهم‌آیی فکری نوشته شده‌اند یا دست کم از چنین مجامعی سرچشمه گرفته‌اند (Newman,1910). همان گونه که مشاهده شد محور همه این برداشتها از ماهیت دانشگاه، جستجوگری حقیقت است و هیچ امری نباید این روح غالب بر دانشگاه را در حاشیه قرار دهد.

۳) الگوی آکسبریجی (بریتانیا)

نام این الگو برگرفته از تلفیق نام دو دانشگاه بزرگ و قدیمی انگلستان است. ریشه‌های فرهنگی این الگو را باید در فرهنگ و منش انگلوساکسون جستجو کرد. این الگو از یک تجربه و پیشینه حدوداً هزار ساله برخوردار است؛ زیرا از سال ۱۰۹۶ میلادی جریان آموزش در آکسفورد وجود داشته است. سپس این

مرکز علمی که در حقیقت حوزه علمیه مسیحیت بوده به دانشگاه مدرن تبدیل شده است. شاید به همین دلیل سنت‌های اخلاقی و فرهنگی انگلستان بدون انقطاع در الگوی آکسبریجی تداوم پیدا کرد. امری که در کشور ایران رخ نداد. در ایران، دانشگاه جدید و حوزه‌های علمیه ادغام نشدند و هریک راه خود را ادامه دادند (zakersalehi, 2004)

از نظام آموزش عالی بریتانیا اغلب به عنوان نمونه ای برجسته از نظام دانشگاهی برخوردار از استقلال گسترده نهادینه شده، یاد می‌شود. این استقلال با استفاده از یک نظام منحصربه‌فرد تأمین اعتبار همراه است. در گذشته دور، استقلال دانشگاه تضمین شد، به نحوی که مسئولیت هزینه کرد وجوه دولتی به خود دانشگاه‌ها واگذار شد. دانشگاه‌های بریتانیا علاوه بر تعالی معنوی دانشجویان از نظر دقت در رشد شخصی نیز شهره‌اند و تفکر اسکان دانشجویان در محوطه‌های دانشگاه‌ها به عنوان یک جامعه دانشگاهی، اهمیت داشت. دانشجویان در این محوطه‌ها زندگی می‌کردند. بریتانیا در دهه ۱۹۸۰ به همگانی کردن آموزش عالی پرداخت و مدت‌ها نظام آموزش عالی این کشور در انحصار تعلیم نخبگان جامعه بود (Neave,2001:21). در این الگو بر اسکان دانشجو در محیط دانشگاه به منظور کسب جامعه‌پذیری علمی و شکل‌گیری شخصیت علمی- اجتماعی (فرهیختگی) تأکید می‌شود. الگوی بریتانیا در حقیقت مصداق دیگری از دانشگاه فرهنگ در درون سنت اروپایی است. در مجموع ویژگی‌های اصلی الگوی آکسبریجی را می‌توان چنین برشمرد:

۱. تاکید بر مسئولیت اجتماعی، تهذیب و فرهیختن و پرورش منش
۲. سواد فرهنگی در کنار سواد فناوری
۳. مراعات هنجارهای علمی و قداست دانشگاه
۴. رشد شخصی و تعالی معنوی دانشجویان
۵. اسکان در پردیس[1]
۶. بهبود کیفیت
۷. انعطاف‌پذیری آموزش
۸. استقلال گسترده نهادینه شده
۹. تاکید بر مهارت‌های انتقال‌پذیر[2]
۱۰. پرهیز از الگوی خطی آموزش- اشتغال صنعتی/ تاکید زیاد برکار در صنعت
۱۱. تحقیقات گروهی، نقادی، بحث و تجزیه و تحلیل اطلاعات

1 -Campus
2 - Transferable Skills

۱۲. تاکید بر مهارت حل مسئله
۱۳. کار با رایانه به عنوان درس پایه و مشترک
۱۴. عادتهای کاری، نظم و دقت

۴) الگوی دانشگاه مبتنی بر بازار (سبک دو)

ظهور سبک دو[1] در مقابل سبک یک یا دانشگاه‌های دوره مدرنیته متقدم قرار می‌گیرد. این پدیده محصول روندها، تحولات و مسائل جدید است. از نظر برخی کارشناسان، بین علم و نهادهای آموزشی نوعی شکاف فرهنگی بروز کرده که رفع آن از طریق ادغام شاخه‌های علمی میسر می‌شود (Gros,F,1996:17). از نظر گینکل در روند موجود، شبکه‌های بین‌المللی به زیربنای اصلی دانشگاه تبدیل شده‌اند (Ginkel,1995). از سال ۱۹۹۸ پژوهشگران، از بین رفتن محدودیت زمان و مکان در آموزش‌ها را برجسته کرده بودند (Duderstadt,1998). کسانی مانند گروس، اهمیت یافتن آموزش‌های محلی فرهنگی در کنار آموزش‌های حرفه‌ای را تحولی مهم قلمداد کردند (Gros,1996).

دهه‌های پایانی قرن نوزدهم شاهد تحول در مفهوم و کارکرد دانشگاه است. آغاز عملی تحول، تاسیس دانشگاه فونیکس[2] در سال ۱۹۷۶ بود. در این مقطع زمانی، رویکرد اقتصادگرایی جدید به تدریج به جای منافع ملی نشست. این رویکرد معتقد است دولت – ملت ها مانع گسترش تجارت هستند. در این رویکرد آموزش مهارت‌ها، معارف و هنرهای مفید به مشتریان خود به گونه ای که بیشترین سوددهی را برای سهامداران دانشگاه داشته باشد، هدف اصلی تأسیس دانشگاه تلقی می‌شود. در دانشگاه فونیکس که نماد شکل‌گیری یک الگوی جدید است، نیاز مصرف‌کننده بعدی (سازمان هایی که دانش‌آموخته را بکار می‌گیرند) مهم است. دانشگاه فونیکس به طور عمده به رشته های تجارت می‌پردازد و رشته های فلسفه، ادبیات، فیزیک و علوم سیاسی را ارائه نمی‌کند (Mesbahian,2009,p.142). بهترین نماینده این الگو نظام‌های آموزش عالی ایالات متحده آمریکاست. نظام آمریکایی گرچه به طور عمیق از فلسفه اخلاق هومبولتی متأثر است اما سه خصوصیت عمده دارد که آن را از همتاهای اروپایی متمایز می‌کند. نخستین خصوصیت به «دانش سودمند» مربوط می‌شود. خصوصیت دوم، پیوندهای نزدیک آن با جامعه محلی است و خصوصیت سوم، که شاید قوی‌ترین منبع جاذبه آن در روزگار ما باشد، پیوند آن با اقتصاد کشور می‌باشد. بیش از پنجاه سال پیش، ایالات متحده آمریکا نخستین کشوری بود که یک نظام آموزش عالی فراگیر را بنیان نهاد.

1 -Mode 2
2-Phoneix

ریدینگز از این الگو به «دانشگاه بهینه‌ورز»[1] تعبیر کرده است. به عقیده او، نظام جهانی سرمایه‌داری دیگر نیازمند وجود محتوای فرهنگی نیست که براساس آن بتواند شهروندان را کنترل کند. آنگاه دیگر نه تنها دانشگاه رسالتی برای انتقال میراث فرهنگی و تأسیس و تحکیم هویت ملی نخواهد داشت بلکه ناچار برای ماندگاری و رقابت در دنیای سرمایه، مجبور به اتخاذ روش‌هایی است که کارایی سیستم را تضمین کند. به عبارت دقیق‌تر، در دانشگاه بهینه‌ورز کسب دانش به ناپدید شدن می‌گراید و به جای آن کسب امکانات (برای پردازش اطلاعات) هدف می‌شود (Mortazavi,2000:379). برخی محققان از مصادیق این الگو به دانشگاه شرکتی[2] یاد کرده اند. در این الگو پوسته‌ای به نام دانشگاه وجود دارد اما اعضای هیئت علمی ضمن استقرار پاره وقت در دانشگاه به عنوان مشاوران مدیریت، سرمایه علمی خود را کاملاً در اختیار بنگاه‌های اقتصادی و صنعتی و خدماتی قرار می‌دهند (Wallace,G,K.2000,p.58)

دانشگاه ایرانی

از ابتدای تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳، دانشگاه ایرانی رنگ و بوی فرانسوی ملهم از اصلاحات ناپلئون بناپارت در آموزش عالی به خود گرفت. در رویکرد «دانشگاه ناپلئونی» دانشگاه نهادی وابسته به دولت، متمرکز، آموزش محور، مبتنی بر تربیت نیروی انسانی متخصص برای هدف‌ها و برنامه‌های دیوان‌سالاری دولتی است. ساختار اصلی دانشگاه در ایران ناپلئونی- فرانسوی است که بعدها زائده‌هایی به آن افزوده شد. در دهه ۷۰ با تأسیس معاونت‌های پژوهشی، رسالت و جهت‌گیری تولید علم (علاوه بر انتقال علم) به عنوان نقش و کارکرد دانشگاه ایرانی مطرح شد. این ایده برگرفته از فلسفه هومبولتی و دانشگاه آلمانی است که در آن انسان جستجوگر حقیقت در کانون دانشگاه است. در الگوی هومبولتی، هویت و کارکرد دانشگاه با پیشبرد مرزهای دانش گره می‌خورد. باگذشت زمان، دانشگاه ایرانی به تدریج جهت‌گیری آکسبریجی (انگلیسی) را نیز تجربه کرد. آنجا که در سال ۱۳۷۸ مأموریت فرهنگی نیز در قالب تأسیس معاونت‌های فرهنگی و اجتماعی در دانشگاه‌ها رسمیت یافت. در الگوی آکسبریجی، تربیت و جامعه‌پذیری علمی مبتنی بر نظریه «رشد دانشجو» کارکردی محوری دارد.

در سالهای اخیر نیز با طرح ایده دانشگاه کارآفرین و توسعه پارکهای علم و فناوری و مراکز رشد (انکوباتورها) و تأکید بر مقوله ثبت اختراعات، الگوی دانشگاه شرکتی و بازار گرا در جامعه دانشگاهی ایران به سرعت در حال گسترش است. دقت نظر در ویژگی الگوهای یاد شده نشان می دهد هیچ الگویی به‌صورت

1 Excellence University
2 Corporate University

کامل در نظام آموزش عالی ایران پیاده نشده است. بلکه پاره ای از هر یک پیاده شده و در عمل شکل گرفته است. این چند الگویی را بیشتر باید یک اتفاق نامید تا یک تحول حساب شده یا پسرفت. در عمل مشاهدات تجربی نگارنده نشان می دهد نوعی توسعه بدقواره و ناموزون و مطالعه نشده رخ داده است. این فرضیه در گزارشی در قالب «*هشت مورد عدم توازن در آموزش عالی ایران*» از طریق ذکر مستندات آماری نیز ارائه شده است (Zakersalehi,2016). درحقیقت در چهار دهه اخیر در ایران، «گسترش» آموزش عالی رخ داده است نه توسعه؛ زیرا توسعه پویشی همه جانبه،کمی وکیفی و موزون است. هرچند الگوهای یاد شده به صورت ناقص پیاده شده‌اند، اما نمی توان از شباهت دانشگاه ایرانی با الگوهای یاد شده صرف نظر کرد. این اقتباس یک اقتباس فعال و هوشمندانه نبوده است. آنچه در عمل رخ داده است، مشابه سیر تاریخی موضوع در مغرب زمین است؛ یعنی ابتدا تاسیس دانشگاه‌های دولتی و آموزش محور و متمرکز و مدرک گرا مشابه دانشگاه پاریس در قرن سیزدهم و چهاردهم. سپس، افزوده شدن رسالت پژوهش در کنار آموزش (الگوی هومبولتی). گاهی نیز تاکید بر فرهنگ و ادغام رسالت فرهنگی در مأموریت‌های دانشگاه ایرانی در اواخر دهه هفتاد شمسی و سرانجام حرکت به سمت تجاری‌سازی آموزش عالی در سالهای اخیر مطرح شده است. این مسیرتاریخی دوباره طی نمی‌شود، اما ممکن است الگوها به صورت همزمان و معجون وار تقلید شوند. بنابراین، اکنون با شکل خالص این الگوها کمتر مواجه می‌شویم. معمولا دانشگاه‌ها فقط آموزش محور یا فقط پژوهش محور نیستند. این مسیرتاریخی را ما طی هشتاد سال گذشته طی کرده و به اینجا رسیده ایم. سخن در این است که این حرکت، همراه با یک فلسفه و نظریه روشن از ایده دانشگاه و اشراف عمیق به ویژگی‌های هر الگو نبوده است. جبر زمانه و نیازها و امکانات و ساختارهای موجود، تعیین‌کننده‌تر از نظام اندیشگی و نگرش فلسفی به دانشگاه بوده است. عمل از فکر پیشی گرفته و آشفتگی را بر سیستم تحمیل نموده است.

یادآور می‌شود صرف تاسیس یک معاونت یا ساختار سازمانی بیانگر پیگیری الگوی متناظر نیست، بلکه تاسیس هر معاونت یا ساختار سازمانی پس از طی دوره‌ای از بحث و گفتگو و زنجیره‌ای از نشست‌ها و همایش‌های مدیریتی (معمولا در غیاب فیلسوفان تعلیم و تربیت) و سرانجام غلبه یک گفتار مدیریتی- رسانه ای اتفاق افتاده است. هرچند گاهی مطالعات تطبیقی شتاب‌زده‌ای نیز صورت گرفته است. به طورنمونه، قبل از تاسیس معاونت فرهنگی تجربه کشورهایی چون انگلستان، استرالیا، هندوستان، مالزی،کانادا و امریکا

مطالعه شده است.[۱] در چهار کشور نخست هنوز هم رگه‌هایی از الگوی آکسبریجی مبتنی بر توجه به فعالیت‌های فوق‌برنامه دانشجویان مشهود است. همچنین در مورد ایده راه‌اندازی پارکهای علم و فناوری در درون دانشگاه‌ها معاون آموزشی وقت وزیر علوم(دکتر توفیقی) چنین بیان می‌دارد: «مهم ترین تحول ساختاری این بود که برای تلفیق علم با آموزش، پژوهش و فناوری مرسوم شده است که شهرک‌های علم و فناوری ایجاد کنند. الگوی توسعه چین کاملاً طبق این الگو است. در چین پنجاه شهر علم و فناوری وجود دارد. لذا تصمیم گرفتیم ما هم از الگوی خطی عرضه محور عبور کنیم (Alvandi,2015). ایده پارکها با الگوبرداری نمونه چینی از الگوی دانشگاه بازار گرا، عملیاتی و اجرایی شد اما الزامات آن که پیاده‌سازی نظام ملی نوآوری (از مهدکودک تا دانشگاه) و سپس ارتباط وثیق صنعت و دانشگاه است، تحقق نیافت. لذا پارک‌ها در غیاب درخواست خدمات جدی از سوی صنعت با مشکلات مالی و اتکای مداوم به کمک‌های دولتی مواجه شدند. جالب است بدانیم که این اقتباس‌های غیر جامع تنها در تاسیس یک معاونت در وزارتخانه متوقف نشده است. به طورنمونه، پس از تاسیس شورای پژوهشهای علمی کشور و سپس انتقال دبیرخانه آن به وزارت علوم، شاهد شکل‌گیری سریع هفتصد موسسه پژوهشی، پژوهشکده مستقل و پژوهشگاه می‌باشیم.[۲] پدیده هیئت علمی پژوهشی رسمیت می‌یابد و آیین‌نامه‌ها و مقررات پژوهشی متعددی وضع می‌شود. بوروکراسی پژوهشی قد می‌کشد اما هنجارهای حرفه‌ای و اخلاقی متناظر با آن نحیف و رنجور باقی می‌ماند. در اتفاق دیگر یعنی تاسیس معاونت فرهنگی، همزمان در همه دانشگاه‌های کشور یک معاونت به ساختار درونی دانشگاه‌ها افزوده می‌شود. تعداد تشکل‌های دانشجویی (که مشابه یونیون ها در دانشگاه‌های انگلیسی است) به ده‌ها برابر افزایش می‌یابد. چند سال بعد، در آیین‌نامه ارتقای مرتبه استادان فعالیت‌های فرهنگی درج می‌شود[۳]. در گام بعدی که همسو با الگوی بازار است، اداره کل برنامه‌ریزی امور فناوری در وزارت علوم شکل می‌گیرد. گفتار تجاری‌سازی رسانه ای می‌شود. تعداد پارکهای علم و فناوری از سه الی

---

۱. اولین معاون فرهنگی وزارت علوم می‌نویسد: ما در تأسیس معاونت به تجربه‌های ملی اکتفا نکردیم. با دانشگاه‌های دیگر ارتباط برقرار شد و دانشجویان بورسیه ای برای مطالعه در این حوزه به خارج فرستاده شدند. متون خوبی هم ترجمه و استفاده شد. از تجربه کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه استفاده شد. تجربه‌های هند، مالزی، استرالیا، انگلستان، کانادا، آمریکا مطالعه شد و خیلی از ایده‌ها و نظریه‌های جدید فرهنگی در حوزه آموزش عالی و نهاد دانشگاهی و نظایر اینها استفاده شد (Alvandi, 2015).

۲ . اکنون این بحث جدی در وزارت علوم مطرح است که بسیاری از این موسسات فاقد اثربخشی اند و باید ادغام یا منحل شوند!.

۳ . وزیر وقت علوم درباره ضرورت این کار می گوید: «دانشگاه رسالت چند گانه ای دارد و کارکرد آن تنها به مسائل آموزشی یا پژوهشی محدود نمی‌شود. رسالت تربیتی هم دارد. اهداف فرهنگی- اجتماعی نیز دارد. لذا استدلال ما این بود که به دلیل اهمیت فرهنگ و برای توجه مضاعف به آن بهتر است به صورت خاص هم در دانشگاه و هم در وزارت خانه مسئولان پاسخگویی داشته باشند.» (Alvandi, 2015).

چهار مورد به چهل مورد جهش می‌یابد[۱]. مقوله ثبت اختراعات و درآمد صنعتی به عنوان شاخصی مهم در ارزیابی عملکرد وزارت و دانشگاه‌ها شناخته می‌شود.

بنابراین، تاسیس یک معاونت، جنبه سخت افزاری و سازمانی از ظهور یک جریان جدید مدیریتی در بدنه میانی آموزش عالی است؛ نمادی از یک ضرورت برای پشتیبانی مالی و قانونی ایده‌ای که به تازگی در اتاق‌های مدیریتی کشف شده است و نمی‌شود آن را به حال خود رها کرد. آنچه اکنون با آن مواجه هستیم، یک پیکره شلوغ و ناموزون از دانشگاه است که هم همه کاری می‌کند و هم در انجام همه این کارها ناتوان و ضعیف است؛ زیرا منابع نامحدود نیست. درحال حاضر، ۲۶۴۰ موسسه آموزش عالی وجود دارند[۲] که با بحران‌های متعددی درگیرند. در راس این بحرانها، آشفتگی نظام سیاست‌گذاری و نظریه‌پردازی خودنمایی می‌کند.

نتیجه

دانشگاه در ایران به عنوان یک نهاد مدرن از ابتدای تولد و ظهور خود زیست بحرانی داشته است. ازاین‌رو، پیوسته هویت و کارکرد آن مورد مناقشه و بحث گروه‌های اجتماعی و نخبگان بوده است. این نهاد مدرن به جامعه سنتی آن روز ایران الصاق شد اما در فرآیند تکوین و رشد خود بسیاری از ابعاد وجودی آن همچون استقلال آکادمیک و آزادی علمی ادراک نشد. در چهار دهه اخیر نیز این نهاد دچار تراکم نقش و تورّم انتظارات شد. گاهی از این نهاد توقع انتقال دانش و تربیت متخصص می‌رفت و گاهی تولید دانش دست اول و نظریه‌پردازی. زمانی انتظار این بود که به کانون فناوری تبدیل شود و در دوره‌ای دیگر، گرایش به تبدیل این نهاد به نهادی شبیه سازمان تبلیغات اسلامی یا باشگاه احزاب وجود داشته است. این تراکم نقش که گاهی تعارض نقش را برای دانشگاه ایرانی به دنبال داشته موجب سردرگمی هویتی و ابهام در کارکرد اصلی دانشگاه در جامعه ایران شده است.

دانشگاه در ایران بدون باروری هنجارهای علم مدرن در درون یک جامعه سنتی تاسیس شد.

---

۱ .کشور دارای سی‌ویک استان اما چهل‌ویک پارک علم و فناوری است. درحالی‌که بسیاری از کشورهای اروپایی به چند پارک محدود اما با عملکرد نوآورانه بالا اکتفا کرده اند.

۲ . بنا به گزارش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، در ایران دو هزار و شش‌صد و چهل دانشگاه وجود دارد که از این میان سهم وزارت علوم از جمعیت دانشجویی ۶۸ درصد و سهم دانشگاه آزاد ۳۲ درصد است. این درحالی است که براساس اعلام آژانس دولتی تحقیقات علمی اسپانیا (CISC) چین تنها دو هزار و چهارصد و هشتادویک و هندوستان هزار و شش‌صد و بیست دانشگاه دایر کرده است. این تعداد دانشگاه، حدود پنج هزار میلیارد تومان از بودجه کل کشور را مصرف می‌کند و نزدیک به پنجاه‌درصد از جمعیت بیکار کشور را تولید می‌کند. اما ماجرا به همین‌جا ختم نمی‌شود و نکته دیگر اینجاست که درنهایت بدنه اداری ایران نخبگان را به حاشیه می‌راند و متوسط‌ها و فارغ‌التحصیلان رشته‌های غیر مرتبط را به خود جذب می‌کند.(http://www.tabnak.ir/fa/news/ ۶۱۰۵۴۴)

درعین‌حال، هنجارهای مربوط به دانش سنتی حوزه‌های علمی قدیم هم بازشناسی و تجدید نشد. اکنون نه دانشگاه مدرن قرن نوزدهمی وجود دارد و نه دانشگاه پسامدرن حاصل از مدرنیته متأخر و انتقادی. دانشگاه ایرانی تبلوربخش گسست‌های مزمن سنت و مدرن در درون جامعه ایرانی است. تاریخ این نهاد در کشور ما بیشتر نشان دهنده گسست بوده است تا تداوم. درعین‌حال، دانشگاه نمی‌تواند حامل اندیشه مدرن نباشد. بنابراین، در یک جامعه پیشامدرن دانشگاه بار شیشه حمل می‌کند. درایران پیگیری متناوب و یا همزمان این ایده‌ها و الگوها (با چهار نوع کارکرد متمایز) محصول همگرایی نظام‌مند و با برنامه و قصد قبلی نبوده است. بلکه ریشه در سردرگمی مفهومی و فقدان چارچوب‌های سیاست‌گذاری داشته و به دنبال آن، ضعف هویتی- کارکردی این نهاد علمی را به ارمغان آورده است. هرچند موج‌های چهارگانه فوق دستاوردهای مقطعی را به دنبال داشته‌اند، اما ترکیب پازل هـویتی دانشگاه ایرانی را بی‌معنا و ناهمـگون ساخته و عدم تـوانایی این نهاد نوپا را در ایفای نقش‌های متراکم و متعارض نادیده گرفته است. به نظر نگارنده عدم تدوین درست فلسفه آموزش عالی در ایران یکی از عوامل بروز این خلاء هویتی- کارکردی است.

References

Alvandi, P. (2015). *Oral history of Iranian Higher Education*, vol 2, Farhang Saba Publication (In Persian)

Duderstadt, J. (1998*). University in 21 Centurie: A Tail of Two Futures, Challenges Facing Higher education at the millenium,* New york, Oryx press

Fischman, G. (1996) .*Globalization Impacts on the third world University* . Arizona State University

Ginkel, H. (1995).*University 2050: the organization of creativity and innovation*

Gros, F. (1996). Opening new doors in science education. *Iranian Journal of UNESCO's Message*, No. 311. Retrieved from http://www.tabnak.ir/fa/news/610544

Jaspers, K. (2015). *The Idea of the University* (M. Parsa and M. Parsa, Trans.), Tehran: Qoqnoos Publication (In Persian)

Kant, I. (1992). *The Conflict of The Philosophy Faculty with the Theology Faculty* (M. Sefidkhosh,Trans.). The Idea of the University, Hekmat Publication,19-45 (In persian)

Keshavarzi,M.(2006).*The History of Education in Iran*.Rozbahan Publication (In persian)

Khajehpour, M. (2011) *University of Yesterday, Today*, National Research Institute for Science Policy. (In Persian)

Mardiha, M. (2002*). Expectations from Mass University*, Ministry of Science, Research and Technology. (In Persian)

Marjaee, S. H. (2016). *The Students' Adherence to Professional Norms in Academic Research*, Journal of Research and Planning in Higher Education - the 22nd year, No. 2 (Serial 80), summer 2016,25-48 (In Persian)

Mesbahian, H. (2009). *The University, from History to Philosophy, Historical Perspective and Historiography*, Journal of Humanities, Al-Zahra University, the 9th year, No. 1, Serial 76.123-158 (In Persian)

Mohseni, N, (2006*). Understanding the Self from Childhood to Adulthood*, Tehran, Besat Publication. (In Persian)
Mortazavi Nasiri, S. H. (1999). *The Prospect of the Changing Structure of University and its Cultural Function in the Next Century*, Proceedings of the Seminar on Islamic University, Society and Culture, the Ministry of Culture and Higher Education.378-400 (In Persian)
Neave, G. (2001). The Four Pillars of Wisdom. *Iranian Journal of UNESCO's Message*, No. 340.6-8
Newman, J. H. (1910). *The Idea of a University*, (M. Sefidkhosh,Trans.).The Idea of the University, Hekmat Publication.45-85 (In persian)
Ramezani, R. (2002). The Current Challenges of Universities and the National Science Development System. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, No. 25 (In Persian).
Scott, P. (2000). *A Tale of three Revolutoins: Science, society, and the university,* in: Higher Education Re - formed - Falmer Press.190-207
The future of Higher education, in: www. ballarat. edu. au.
Wallace, G. K.(2000). *The Role Impact of Corporate University in The Third Millennium*, Higher Education Re_formed. Falmer Press, 2000. 190-207
Zakersalehi, Gh (2012). A Study on Legal Potentials of Academic Autonomy in Iran. *Journal of Iranian Higher Education*, No 20, 23-55 (In Persian)
Zakersalehi, Gh, (2004*). Iranian University: A Critique of the Higher Education Sociology*. Kavir Publications. (In Persian)
Zakersalehi, Gh. (2015).*Privatization of higher education in Iran*. Monograph, Qurterly Journal of Research and Planing in Higher Education, 4-12. (In Persian)